
**FALAIZE Benoit, HEIMBERG Charles & LOUBES
Olivier (dir.). *L'école et la nation***

Lyon : ENS Éditions, 2013, 516 p.

Michel Delattre



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4648>

DOI : 10.4000/rfp.4648

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2014

Pagination : 146-150

ISBN : 978-2-84788-678-8

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Michel Delattre, « FALAIZE Benoit, HEIMBERG Charles & LOUBES Olivier (dir.). *L'école et la nation* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 189 | octobre-novembre-décembre 2014, mis en ligne le 19 octobre 2015, consulté le 24 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4648> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4648>

© tous droits réservés

le développement professionnel, s'il favorise l'innovation, ne suffit pas, en lui-même, à susciter une réforme ; il n'est donc pas hostile aux programmes conçus par des spécialistes et au recours à des outils standardisés, à condition qu'on fasse des enseignants de vrais professionnels aptes à faire des choix et à adapter les outils proposés. En tout état de cause, il se montre sceptique sur l'efficacité, en termes de réussite scolaire, des réformes de la gouvernance (décentralisation, mise en concurrence, politique de pilotage par les résultats), qui lui paraissent surtout inspirées par l'idéologie néo-libérale. C'est donc finalement un livre à thèse, même si les différentes théories sont présentées avec une grande objectivité et si les jugements reposent sur des enquêtes empiriques.

C'est d'ailleurs un des mérites de cette étude : au passage, le lecteur apprend beaucoup sur les différentes théories qui existent en matière de changement organisationnel et institutionnel. Il faut souligner ici l'aspect très didactique de cet ouvrage, à la structure claire, avec des conclusions qui résument bien le propos de chaque chapitre. L'auteur ne craint pas d'user d'expressions spécialisées, mais il s'emploie toujours à définir clairement les termes. Bien rédigé, le livre est d'une lecture agréable. La bonne articulation entre son approche, théorique, et le relevé des recherches empiriques n'y est pas pour rien.

L'analyse d'un certain nombre de réformes menées aux quatre coins du monde fait d'ailleurs de cet ouvrage un modèle d'éducation comparée. On constate la similitude de maintes politiques actuellement menées dans différents pays. Le cas français n'est pas le plus étudié, mais le lecteur pourra se reporter très utilement à l'ouvrage d'André Robert *L'École en France de 1945 à nos jours* (2010), dont les analyses nous semblent converger avec celles du présent ouvrage.

Celui-ci est destiné non seulement aux étudiants et aux chercheurs en éducation, mais aussi aux décideurs, qu'ils soient hommes politiques ou membres de l'administration. On ne peut que leur recommander chaudement la lecture d'un livre qui n'hésite pas à proposer une vision très critique d'idées à la mode. Par ailleurs, sa thèse centrale (la diffusion de l'innovation pédagogique passe par une politique de développement professionnel des enseignants) ne peut, dans le cas français, que retenir l'attention, puisque les enseignants sont désormais recrutés au niveau du master. En tout cas, l'idée qu'il ne faut pas commencer par braquer le monde enseignant, si l'on veut réussir une réforme, ne manquera pas de rappeler quelques sou-

venirs. Évidemment, d'autres considéreront qu'il faudrait avant tout avoir en France davantage de syndicats réformistes...

Yves Verneuil

Université de Reims Champagne-Ardenne

Bibliographie

- PROST A. (2013). *Du changement dans l'école. Les réformes dans l'éducation de 1936 à nos jours*. Paris : Éd. du Seuil.
- ROBERT A. (2010). *L'École en France de 1945 à nos jours*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- van ZANTEN A. (2009). *Choisir son école : stratégies familiales et médiations locales*. Paris : PUF.

FALAIZE Benoit, HEIMBERG Charles & LOUBES Olivier (dir.). *L'école et la nation*. Lyon : ENS Éditions, 2013, 516 p.

Interroger le lien entre école et nation expose à un double travers : biaiser les analyses sous l'influence de l'instrumentalisation politique du thème de l'identité nationale ; faire de l'école l'institution génératrice par excellence du sentiment national. *L'école et la nation*, actes d'un séminaire qui s'est tenu en 2010 en trois lieux (Lyon, Barcelone, Paris) sous l'égide de ce qui était encore l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), échappe à ce double écueil. L'ouvrage évite de faire de ce lien une question franco-française en associant une soixantaine de chercheurs, témoignant de plus d'une vingtaine de situations nationales ou régionales, pour mettre en évidence la variabilité des enjeux du traitement scolaire de la nation selon les lieux, les temps et les orientations politiques indissociablement scolaires et nationales. S'il est évidemment impossible de prétendre résumer une telle richesse, on peut suggérer divers itinéraires de lecture que l'ouvrage rend possible, à commencer par celui qu'il propose.

Les contributions sont regroupées en trois étapes :

1) « Construction et déconstruction du roman scolaire de la nation », qui examine quelques problématiques étrangères représentatives du traitement scolaire du passé national, avant de l'aborder dans le cadre scolaire français. L'examen de la situation au Québec entre mémoire des luttes anciennes pour le maintien

d'une identité francophone et nécessité de s'ouvrir à un avenir multiculturel; de la façon dont l'école allemande, en traitant du passé nazi, a pour effet paradoxal d'exclure du sentiment national ceux qui, arrivés depuis, ne sont pas concernés par ce passé; du silence que, par des « usages abusifs de l'histoire », les médias et l'opinion publique suisses font peser sur le rôle que la guerre civile du *Sonderbund* a joué dans la constitution fédérale en présentant la neutralité et le pacifisme suisses comme des réalités enracinées dans les siècles; de la façon dont les élites nationales argentines ont pu être formées à une culture républicaine et humaniste exportée de France; ou encore de la présentation évolutive des Arabes que les manuels d'histoire israéliens proposent à leurs élèves au fil de l'histoire du conflit: tous ces éclairages internationaux permettent de saisir à quel point les enjeux locaux pèsent sur la mission que l'école se voit confier en matière de gestion et de transmission de l'image de la nation.

Le cas français d'écriture du roman scolaire de la nation est alors examiné au fil du temps à travers les disciplines enseignées. On apprend ainsi que, contrairement à la légende, la république n'a pas forcément joué un rôle décisif dans l'inscription de l'histoire nationale dans le cursus enseigné: elle avait, au moins au départ, tout à craindre de l'enseignement d'un passé essentiellement monarchique. C'est sous l'impulsion de Guizot (sous la monarchie de Juillet) puis de Duruy (sous le Second Empire) que l'histoire est introduite à l'école, il est vrai sous forme d'une collusion entre histoire nationale et histoire sainte. L'apport spécifique de la Troisième République consistera à laïciser cet enseignement et à imposer ainsi une séparation entre ces deux histoires. L'étude attentive de la période qui s'inaugure alors conduit à dégonfler un autre mythe: celui du lien indéfectible entre « l'école de Jules Ferry » et l'unité nationale. La première guerre mondiale provoque en effet une transfiguration de la mystique scolaire de la nation, qui de « la plus humaine des patries » endosse, au moins pour certains, une vocation pacifique, nouvelle mystique qui fissure l'unité nationale à l'ère de la montée des ligues et du nazisme. Le lien entre la nation et les valeurs républicaines se sera cependant assez solidement tissé pour que l'école, ses enseignants et ses parents d'élèves résistent à la politique scolaire antirépublicaine de Vichy: les épurations, la fermeture des Écoles normales, la réhabilitation de l'enseignement religieux, la censure dans les manuels scolaires des passages républicains ou critiques de l'Allemagne se heurtent à l'efficace force d'inertie d'une institution scolaire finalement résiliente.

Beaucoup plus tard, au moment des projets de collège unique, l'enseignement de l'histoire sera présenté, en particulier par les revues culturelles du Parti communiste, comme une discipline menacée, précisément parce qu'elle serait par essence la discipline qui forme au jugement critique et politique et à l'esprit de résistance. Cependant, l'histoire est loin d'être la seule discipline engagée aux ^{xix}^e et ^{xx}^e siècles dans l'entretien d'une culture nationale. La littérature, d'abord absente de l'enseignement primaire, y prend peu à peu sa place, il est vrai sous une forme distincte des humanités enseignées dans le secondaire, constituant progressivement un corpus de textes canoniques fournissant des modèles de langue française et, par le jeu de la mémorisation des ré citations et des chants, créant une communauté de références entre les générations. Au moins autant que l'histoire, la géographie est de son côté très tôt mobilisée pour graver dans les esprits comment les différents territoires nationaux, par la complémentarité des ressources et l'unité morale d'un peuple, expriment la persistance d'un destin commun dont les élèves doivent devenir dignes, quitte à conférer à ce destin national une mission universaliste. La géographie dessine ainsi les paysages de la nation.

2) « La "diversité", la pluralité identitaire et l'école ». La question se pose cependant de savoir comment s'articulent, dans l'espace scolaire, la représentation de la nation et le statut des minorités, que ce terme vise une identité régionale inscrite dans un cadre national plus large ou bien une partie de la population que sa spécificité expose à un traitement particulier. Le cas espagnol présente l'intérêt de juxtaposer des façons multiples de combiner une identité régionale institutionnellement reconnue avec l'appartenance à l'entité hispanique, dans un cadre administratif conférant au pouvoir central la définition d'une orientation scolaire commune, la mise en œuvre relevant des instances régionales, avec une latitude, en particulier dans le domaine des sciences sociales et de la langue, dont toutes n'usent pas totalement. Le premier facteur de variation est évidemment la force de la revendication locale, plus faible par exemple en Galicie qu'en Catalogne (et, vraisemblablement, au Pays basque, non traité), suivi par l'orientation politique (les conservateurs étant moins régionalistes), les choix proprement pédagogiques, mais également la nécessité dans l'espace scolaire de prendre en considération l'évolution démographique des publics, par exemple sous l'effet de l'immigration. L'existence de manuels souvent communs, édités de façon centrale, mais offrant un

appendice régional est du reste assez représentative de cette articulation.

Une situation spécifique est celle des minorités, voire même des majorités (cas de l'Irlande, de la Belgique, de l'Espagne, du Québec...) « fragiles ». Ainsi la Bulgarie communiste a-t-elle pu aller jusqu'à exiger la « bulgarisation » des patronymes turcs et la scolarisation des turcophones en langue bulgare, attitude répressive reproduisant le mythe d'une identité nationale issue de la libération du joug ottoman, mythe dont la Bulgarie contemporaine ne s'est pas vraiment libérée. Le roman national peut inversement se trouver écorné par l'étude de la façon dont une minorité a été traitée : c'est ainsi qu'un travail pédagogique conduit à Rhodes révèle aux élèves les faits d'extermination de la communauté juive de l'île, à contre-courant de l'image d'une Grèce tenant à se représenter sous un jour favorable dans le contexte antisémite nazi.

Autre cas de figure : le statut de la langue française au Québec, pourtant officielle, résiste mal à son image de « charabia français » – sous-langue qui conduit, par des logiques de distinction sociale, à scolariser les enfants des milieux les plus ambitieux dans des écoles anglophones. La question de l'école québécoise engageant également, aiguillonnée par son inclusion dans l'espace nord-américain, celle de ses capacités d'ouverture sur l'espace mondial.

Dans le contexte d'une autre forme d'élargissement, l'image de la souveraineté nationale se trouve modifiée par l'inscription dans un espace plus vaste, comme l'espace européen, dont on remarque combien un système scolaire comme celui de la France a bien du mal à l'aborder dans les programmes autrement que sous l'angle franco-français (le rôle de la France en Europe ; les effets de l'Europe en France...). La question de l'identité « nationale » européenne demeurant elle-même très floue : entre détermination d'un espace géographique, d'un passé historique commun, d'une association simplement économique, d'une communauté culturelle, voire de racines chrétiennes partagées. Partout en Europe se pose ainsi la question de ce qui est différence acceptable et de ce qui est inacceptable, cette dernière détermination étant variable selon les temps, les lieux et les circonstances économiques. Aujourd'hui, dans un pays comme la France par exemple, pour des raisons démographiques, la différence sociale tend à s'interpréter en termes de différences « culturelles », l'histoire étant alors convoquée pour enraciner l'identité dans le passé et la présenter comme menacée par des populations nouvellement

arrivées, forcément hostiles... Cette conversion progressive des inégalités économiques et sociales en représentations de la diversité culturelle serait repérable à travers les trois principales sciences sociales enseignées : histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. Dans la mesure où la culture commune que l'école a mission d'enseigner peut dans ce contexte entrer en contradiction avec le monde privé des élèves, la différence est interprétée comme altérité culturelle. Le message envoyé aux élèves peut même parfois être explicitement injonctif, par exemple lorsqu'un manuel assimile systématiquement les immigrés à la « main d'œuvre » (expression qui désigne rarement les cadres...), ajoutant qui plus est qu'on n'en aurait plus besoin aujourd'hui ! Simplification et généralisation seraient donc les deux écueils pas toujours évités dans la représentation des « minorités culturelles », avec des effets contraires à ceux qui sont officiellement recherchés. Cela se vérifie par exemple dans le traitement de l'histoire afro-américaine aux États-Unis, avec le présupposé selon lequel cet enseignement serait susceptible de développer la *self-esteem* et d'encourager ainsi aux ambitions scolaires et sociales, mais en proposant cet enseignement dans un cursus parallèle au cours d'histoire ordinaire, lui-même demeurant très anglo-centré.

3) « L'école et la dimension impériale ». Le lien entre école et nation est alors interrogé en contexte impérial, colonial ou post-colonial. D'abord du point de vue impérialiste, puis dans la façon dont une nation s'appréhende elle-même ou se (re)construit une fois décolonisée, enfin dans le cadre de l'enseignement post-colonial. On vérifie ainsi que la colonisation en cours est généralement présentée aux élèves comme avantageuse pour les nations qui l'entreprennent, mais aussi pour les peuples qui la subissent, évoqués comme arriérés et souvent réduits à leur folklore.

En Russie, malgré la succession des régimes et les révisions respectives qu'elle impose, du tsarisme à nos jours en passant par la période soviétique, l'histoire enseignée demeure dominée par un trait : la Russie est présentée aux élèves comme une nation « naturellement » impériale, sur la base d'arguments qui demeurent fondamentalement les mêmes : cette expansion, en particulier vers les mers, est vitale ; elle est rendue nécessaire par la menace d'ennemis extérieurs (Ottomans, Perses, d'Europe occidentale, catholiques...); elle met des peuples à l'abri de situations bien pires que l'annexion par la Russie et du reste ce sont parfois ces peuples qui appellent à l'aide...

Le cas moldave est de son côté particulièrement

intéressant, et plus spécialement celui de la province de Bessarabie, dans la mesure où la question nationale a ici régulièrement été révisée, selon que la Moldavie a été sous direction russe (1812), roumaine (après la première guerre mondiale), soviétique (après la seconde guerre mondiale) ou indépendante (actuelle République de Moldavie). Les manuels scolaires reconstruisent l'identité nationale au gré des périodes et désormais des orientations politiques du pouvoir en place (plutôt pro-russe ou plutôt pro-roumain) au moment de leur rédaction. Nous avons donc là un exemple spectaculaire de la façon dont l'histoire enseignée, loin du recul scientifique, varie au fil des orientations politiques lorsqu'elle est arrimée de façon trop étroite à la question de l'identité nationale. En Bulgarie, de façon comparable, c'est l'entretien d'une mémoire nationale victimaire, présentant les Ottomans (auxquels les Turcs contemporains sont assimilés) comme l'ennemi héréditaire radical, qui fait obstacle à une histoire émancipée du nationalisme. L'histoire enseignée présente alors systématiquement le peuple russe comme un peuple frère et libérateur, quitte à le distinguer selon les périodes de ses gouvernants. Et l'exemple hongrois d'avant 1848 illustre à son tour une histoire scolaire inspirée par la situation d'un peuple contraint de se montrer sous un double jour, d'une part comme empire millénaire à soi seul, d'autre part comme partie d'un ensemble plus vaste : la monarchie des Habsbourg. Ce n'est ainsi qu'à partir de 1848 que les manuels passeront massivement d'une « histoire des Hongrois » à une « histoire de la Hongrie »...

De l'autre côté du globe, l'instrumentalisation de l'école en situation impériale se manifeste par la façon dont le Japon illustre les manuels scolaires imposés à Taïwan après la cession de l'île par la Chine en 1895 : l'enseignement de la langue japonaise, devenue obligatoire, passe par des illustrations qui, au moins dans un premier temps diplomatique, donnent l'illusion de respecter les traits culturels locaux et introduisent subtilement les symboles nationaux japonais. Mais c'est dans les manuels d'anglais que la propagande japonaise à l'endroit des élèves taïwanais diffusa de la façon la plus efficace, par la voie de l'iconographie, les attributs patriotiques nippons.

Enfin, le cas algérien offre, par le biais de la mise en scène littéraire de la situation coloniale, des ressources précieuses pour appréhender le regard scolaire sur cette situation, les auteurs de cette littérature étant le plus souvent des enseignants. Ceux-ci apparaissent en rupture avec le discours dominant, dans la mesure où ils évitent d'exalter les qualités du colonisateur ou de stig-

matiser le colonisé, qu'ils ne représentent pas dans une situation d'altérité. Même lorsque les tensions se durcissent, ils continuent longtemps d'exprimer une volonté d'identité commune, tout en mettant en scène leur conscience de l'injustice et du racisme. Une fois la libération acquise, les manuels d'histoire algériens, aussi officiels que l'histoire enseignée, tendent à ancrer le passé national dans le contexte du Moyen-Orient, insistant sur la résistance de l'Algérie à ses différents envahisseurs. Dans un premier temps, c'est l'arabité et l'attachement à l'Islam qui servent de références privilégiées, ce qui a pour effet de présenter le FLN, avec derrière lui le peuple uni, comme ayant conduit une guerre de religion contre l'envahisseur catholique, passant sous silence les combattants qui n'enracinaient pas leur lutte dans la religion. Cette histoire enseignée fait longtemps silence sur les dissensions internes au mouvement de libération, jusqu'au retour des « pères fondateurs » (1990-1991), qui impose d'introduire dans le récit historique un minimum de pluralisme. Et depuis 2003, la réforme des contenus scolaires conserve l'objectif de construire le sentiment de l'unité algérienne (sa langue, sa religion), reste discrète sur les différences régionales, mais tend à ouvrir l'élève sur le reste du monde. Elle introduit d'ailleurs l'étude des origines antécoloniales de l'Algérie.

La façon dont l'école française a de son côté traité de la politique coloniale au fil du temps fait évidemment l'objet d'un examen attentif. Si la Troisième République a en effet présenté sous un jour favorable cette politique, insistant sur la dimension militaire, les mouvements de décolonisation ont eu pour conséquence de la faire temporairement disparaître des programmes, surtout lorsque l'école a réuni dans les mêmes classes les enfants des divers protagonistes. Elle réapparaît plus tard, mais sous la forme de l'histoire d'un « fardeau », teintée de repentance, et continuant longtemps de passer sous silence un certain nombre de faits (histoire précoloniale, exactions, justice d'exception...). La situation française a ceci de singulier que, comparée à celle de l'Angleterre, des Pays-Bas, de l'Italie ou de l'Allemagne qui, pour des raisons diverses, ont abandonné beaucoup plus tôt la colonisation, l'entreprise impériale y a dès le ^{xix}e siècle fédéré des courants antagonistes, ce qui se retrouve au moment de la seconde guerre mondiale, où l'idéologie de la Grande France reste partagée par Vichy et par les Gaulistes. Cela explique en partie que la Quatrième République, et l'opinion publique de l'époque, se soient longtemps obstinées dans la résistance à la décolonisation.

Plus longue encore que l'histoire de la colonisation à s'introduire dans les programmes scolaires sera celle de l'esclavage, réalité peu compatible avec l'idéologie d'un impérialisme libérateur de peuples insuffisamment civilisés. Il est d'ailleurs significatif que l'un et l'autre thèmes scolaires soient encore l'objet de violentes polémiques. De nos jours, cet enseignement est cependant marqué par trois grandes évolutions : le lien établi entre étude de la colonisation et de la décolonisation ; l'étude de civilisations précoloniales ; la place faite à l'immigration.

S'il est une leçon qu'on peut tirer de la lecture d'un ouvrage aussi diversement documenté (et un ultime article « en contrepoint » vient précisément le clore en indiquant et en soulignant la multiplicité des sources, en France et à l'étranger, mobilisables pour poursuivre la recherche), c'est qu'il est impossible de dessiner une image uniforme du lien entre l'école et la nation. On relève cependant quelques réalités récurrentes, la première étant que l'école ne peut jouer un rôle dans le cadre de l'enseignement de la réalité nationale que dans la mesure où la nation est déjà constituée. Par exemple, comme le dit Antoine Prost dès l'introduction de l'ouvrage, « l'école n'est pour rien dans la création de la nation française », dont les traits républicains datent de la Révolution de 1789, alors que Philippe Joutard signale en postface la naissance d'une forme de sentiment national dès le ^{xiii}^e siècle. En revanche, la tentative de constituer la nation par le moyen de l'école peut se heurter à des difficultés difficilement surmontables, comme l'illustrent les anciennes colonies africaines, dont les frontières ont trop souvent été tracées de façon arbitraire. Ainsi le Sénégal libéré peine-t-il à instrumentaliser son école pour unifier une nation sénégalaise : il se heurte entre autres à l'existence de six langues autochtones et à la diversité culturelle et religieuse de son territoire. La question linguistique est d'ailleurs régulièrement un facteur évidemment essentiel, comme on peut le constater aussi bien au Québec que dans les régions hispaniques. Autre élément déterminant : l'ouverture des frontières, les avancées de la globalisation et les brassages démographiques qu'elles produisent, qui transforment considérablement, pour ce qui concerne la question nationale, le rapport de l'école à ses publics. Enfin, pratiquement toutes les contributions de cet ouvrage convergent au moins vers une position qui semble commune : l'histoire digne de ce nom ne construit sa scientificité qu'en prenant ses distances avec les questions mémorielles et morales et en évitant ainsi

l'instrumentalisation politique. C'est à ce prix que l'histoire enseignée ouvre vraiment à ses élèves l'accès à un domaine de connaissance et qu'elle développe chez eux un jugement critique et lucide.

Michel Delattre
Sciences Po Saint-Germain-en-Laye

LEGRIS Patricia. *Qui écrit les programmes d'histoire ?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2014, 224 p.

Il y a des livres qui rencontrent l'actualité plus que d'autres. Celui publié par Patricia Legris, issu de sa thèse de sociologie historique sur l'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010) en est un bel exemple. Deux éléments rendent sa lecture importante : d'une part en raison du contexte hautement polémique de rédaction des programmes d'histoire prévus pour la rentrée 2016 aux cycles 3 et 4 ; d'autre part, par ce que l'auteur montre comme variations et comme invariants de cette question lancinante du système éducatif : quelle histoire enseigner ? Quels contenus historiques proposer aux nouvelles générations à la fois pour comprendre le présent, anticiper l'avenir et créer du commun par l'appropriation d'un passé collectif ? Depuis la III^e République, ce qui excède largement les bornes de l'analyse proposée par P. Legris, la question de cet enseignement est au cœur des polémiques et des débats scolaires.

Or, que montre la thèse, majoritairement tournée vers l'écriture des programmes au secondaire ? En utilisant des sources très politiques (fonds Pompidou, Giscard d'Estaing et Mitterrand), mais aussi des sources professionnelles comme les revues professionnelles (bulletin de la Société des professeurs d'histoire-géographie [SPHG], puis de l'Association des professeurs d'histoire-géographie [APHG]) ou syndicales, enrichies de nombreux entretiens, P. Legris distingue deux grandes périodes de 1944 à 2010. La première est celle de la remise en cause des programmes de la III^e République, dans un contexte où les historiens patentés (Braudel, Méthivier, Duroselle, Renouvin, etc.) participent de plus en plus régulièrement soit aux discussions sur les programmes, soit à leur élaboration même (les fameux « programmes Braudel »), ou encore dirigent des ouvrages scolaires pour le lycée et le col-